

EXPERIENCIA

■ ¿Indisciplina, agresividad o
convivencia?
Un problema emergente en las aulas
escolares

Josefina Quintero Corzo
Raúl Ancízar Munévar Molina
Fabio Ignacio Munévar Quintero

Resumen

Aprender a convivir en una institución escolar es una condición esencial para el éxito del aprendizaje y para elevar la calidad de la educación. La indisciplina y la agresividad han sido latentes en las aulas y si en repetidas ocasiones los profesores experimentados no encuentran solución a este problema, mucho menos la hallarán los profesores principiantes, que como requisito para obtener su título de Licenciados deben realizar una etapa de práctica real en una institución de educación básica, preferiblemente en colegios oficiales. El aporte de este artículo va en doble vía. Por una parte, se muestran avances significativos de la manera como se está reorientando la formación investigativa desde el currículo en la Universidad de Caldas, ya no mediante cursos teóricos, sino directamente inmersos en los escenarios escolares, donde se focaliza un problema real ligado a la enseñanza y se convierte en problema investigativo. Por otra parte, para el caso de este artículo, se profundizan los factores que afectan la convivencia y se demuestra que los educadores en proceso de formación están en capacidad de dar una mirada investigativa a los escenarios donde actúan.

Palabras clave

Convivencia escolar, indisciplina y agresividad, investigación en el aula, formación de educadores.

Abstract

Learning to live together, as a manifestation of coexistence at school, is very important for the success of the teaching-learning process, and also it is an essential part of quality education. Indiscipline and aggressiveness has been an unsolved problem at school. Actually, disruptive behaviour and aggressiveness affect learning and coexistence. Every day, both, novice or experienced teachers have developed a high level of skill in dealing with misbehaviour. Dealing with discipline, aggressiveness and coexistence in the classroom is not a routine action; it is instead a systematic and reflective process which demands a big dose of research. The contribution of this paper goes beyond isolated curriculum activities and theoretical courses at Universidad de Caldas in Manizales, Colombia. Through a comprehensive approach, beginning teachers need to observe and to register what happens inside the classrooms. This research work hopes to be guidance to the new teacher-trainees in their field of practice so that their educational performance becomes better as time passes by.

Key words

Coexistence at school, indiscipline and aggressiveness, classroom research, teacher preparation.

¿Indisciplina, agresividad o convivencia? Un problema emergente en las aulas escolares¹

Josefina Quintero Corzo²

Raúl Ancízar Munévar Molina³

Fabio Ignacio Munévar Quintero⁴

En este artículo se sigue la estructura de un proceso de investigación cualitativa en el aula, desarrollado en cuatro grandes componentes: el contexto del problema, un referente teórico, la metodología, los hallazgos predominantes y las conclusiones, con sus correspondientes implicaciones pedagógicas.

Los educadores en proceso de formación, durante el último año del plan curricular en la Universidad de Caldas, Manizales, Colombia, se ubican en instituciones educativas para realizar su práctica profesional. Paralelo a este proceso, es posible desarrollar proyectos investigativos puesto que el aula y la escuela ofrecen múltiples problemáticas que vale la pena abordar desde diferentes enfoques y perspectivas. La primera fase, en un contexto real (colegio o escuela) es observacional y de análisis documental; en su diario, los practicantes van describiendo los contextos escolares y van tomando notas acerca de lo que ven, oyen y preguntan. Los registros, las notas de campo, los comentarios, las reflexiones, las narraciones, son los insumos para la escritura reflexiva de su propia experiencia en fases posteriores. El análisis

¹ Texto recibido el 24 de octubre, evaluado el 6 y el 7 de noviembre y arbitrado el 12 de noviembre de 2008.

² Doctora en Educación por la Universidad de Antioquia. Profesora de la Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. Directora del Grupo Inacmes, Categoría A, Colciencias. josefina.quintero@ucaldas.edu.co.

³ Magíster en Investigación y Tecnología Educativa por la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor de la Universidad de Caldas, Departamento de Estudios Educativos, Manizales (Colombia). Director del Grupo CUE (Currículo, Universidad y Empresa), categoría A de Colciencias. ramumo11@gmail.com.

⁴ Estudiante, tesista de la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas. Administrador de sistemas informáticos por la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales. Joven investigador de Colciencias. Emprendedor Parquesoft. Coordinador del Semillero Edumática de la Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. fimunevar@gmail.com.

de información coincide con lo que Glaser & Strauss (1967) llaman la teoría emergente, porque la teoría va surgiendo de los datos recolectados. Esta lógica permite establecer relaciones, así como segmentar temas y subtemas para ir descubriendo categorías de análisis. Es aplicable en el tema de la convivencia, la indisciplina y la agresividad, en aquellos escenarios donde se enseña y se aprende a ser persona.

El problema y su contexto

La escuela es un espacio de relación social y cultural en el que al ciudadano en proceso de formación se le debe garantizar el normal desarrollo y disfrute de los derechos fundamentales. No obstante, la institución educativa ha sido objeto de señalamientos por problemas de violencia, terrorismo, sicariato, delincuencia juvenil, ausencia de valores y todos los males que aquejan a la sociedad actual (Guillotte, 2003; Ortega y Mora-Merchán, 2005; Santiuste, 2005). Si la escuela forma ciudadanos, entonces ¿por qué la sociedad está afectada por dicha problemática?, ¿qué está pasando con los procesos formativos escolares? La escuela, como un ámbito de formación, debe favorecer el bienestar, la resolución pacífica de conflictos y la interacción entre sus actores en un clima de amistad, respeto y mutuo entendimiento.

En Colombia, las políticas de formación de educadores, emanadas por el Ministerio de Educación Nacional, convocan a construir modelos pedagógicos y propuestas curriculares para formar ciudadanos integrales, capaces de transformar la sociedad según ideales educativos, de acuerdo con el contexto histórico, geográfico, cultural y científico-tecnológico. Este propósito demanda, necesariamente, una competencia investigativa inserta en las prácticas pedagógicas y curriculares.

Un modelo común en los diseños curriculares de formación de educadores en diferentes países, y concretamente en Colombia, consiste en vincular a los futuros egresados a campos reales de práctica en instituciones educativas oficiales o privadas, urbanas o rurales, como requisito de graduación (Quintero, Muñoz & Munévar, 2005). Por lo general, en ese tránsito de las aulas universitarias a las aulas reales de los colegios o escuelas, los practicantes manejan diferentes grados de tensión al encontrarse con situaciones que van en contravía de su deseo de lograr el éxito como nuevos profesionales, pues la realidad es opuesta por completo a los ideales de hombre o ciudadano que se espera formar. Esto los hace, en muchos casos, impacientes, y hasta cierto punto alcanzan un grado de desesperanza. Pero, al mismo tiempo, estas nuevas generaciones de educadores se encuentran dispuestas a explorar sus potencialidades para construir un mundo mejor.

Los colegios o campos de práctica son lugares propicios para hacer investigación con temas de la realidad educativa, solos u organizados en grupos de trabajo colaborativo (Magendzo, 2007; Páez, 1991; Restrepo, 2007). Los educadores, iniciados en la investigación, exploran intensamente sus experiencias y las de los profesores experimentados, planteándose preguntas y compartiéndolas con otros colegas que tienen las mismas inquietudes.

La escuela es un sitio privilegiado de aprendizaje, interacción y convivencia, donde todos aprenden de todos. Algunas veces se dejan pasar situaciones conflictivas o no conflictivas, sin explicitarlas ni repensarlas. Es urgente escribir y analizar cada situación que se percibe; algunos actores lo hacen, pero casi siempre pasan inadvertidas. Al compartir los problemas, y a la hora de presentar balances de los procesos formativos, es posible mostrar evidencias de la manera como se comprende, se enfrenta y se mejora el clima de convivencia, indisciplina y agresividad en las aulas escolares.

Pregunta de investigación

¿De qué modo los educadores en proceso de formación caracterizan la convivencia, la indisciplina y la agresividad en las aulas escolares? ¿Cuáles son los obstáculos más frecuentes, cómo los resuelven y cómo afectan el aprendizaje?

Objetivos

- Caracterizar la convivencia, la indisciplina y la agresividad en las aulas escolares.
- Identificar los obstáculos, momentos, razones, lugares, opciones y circunstancias, asociados con la convivencia en los escenarios escolares.
- Determinar cómo los educadores en proceso de formación comprenden los problemas relacionados con la convivencia, la indisciplina, la agresividad y el aprendizaje.

Antecedentes

En el marco del sistema de acreditación de calidad en los últimos años, la Universidad de Caldas ha venido desarrollado reformas a la práctica educativa de las licenciaturas, en las cuales se prioriza la formación investigativa inherente a los procesos pedagógicos. Se tienen proyectos descriptivos, evaluativos, etnográficos, de investigación-acción y de reflexión sobre la propia práctica. Uno de los cambios más polémicos, pero a la vez de mayores beneficios académicos, ha sido la eliminación de los cursos teóricos de investigación para integrarlos con la práctica profesional educativa, cuando los estudiantes van a los campos reales de las aulas escolares. Una experiencia de renombre mundial, que integra la investigación y el currículo, ha sido la metodología Escuela Nueva, primero en las escuelas rurales y actualmente, con posibilidades de adaptación a la escuela urbana.

Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) los manuales de convivencia de las instituciones escolares, los modelos pedagógicos y los diseños curriculares, se fundamentan en la Constitución Política, en los derroteros de los Planes Decenales

y en propuestas mundiales como las de Unesco. Todos coinciden en plantear que el reconocimiento del entorno escolar debe ser objeto de estudio en función de las necesidades de formación para el tipo de proyecto de nación que hay que reconstruir.

En correspondencia con la Constitución Política y con los códigos internacionales de los derechos humanos, la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), tiene por finalidad la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes colombianos, el reconocimiento de la igualdad y de la dignidad humana. De ahí que los escenarios escolares tienen el deber de garantizar el desarrollo pleno y armonioso de los estudiantes, para que aprendan y se formen en un ambiente de felicidad, amor, comprensión y respeto mutuo.

El Plan Decenal de Educación 1996-2005 era muy claro en advertir que “la educación debe contribuir en forma eficaz y sistemática a la profundización de la democracia, la participación ciudadana, la construcción de una cultura de convivencia y respeto de los derechos humanos y a la conquista de la paz” (p. 17). Posteriormente, el nuevo Plan Decenal de Educación 2006-2016 plantea retos de la educación en el siglo XXI. En cuanto al tema *Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía*, el plan propone cuatro enfoques principales; todos ellos, de manera directa o indirecta, tienen que ver con los derechos humanos, equidad, tratamiento de conflictos, convivencia y paz en las instituciones educativas:

- Diseñar y aplicar políticas públicas articuladas intra e intersectoriales, basadas en un enfoque de derechos y deberes, principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género.
- Brindar valoración y tratamiento integral de los conflictos, respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible.
- Promover una educación en y para la paz a partir de la corresponsabilidad del Estado, las familias, la sociedad civil, los medios de comunicación, el sector productivo, las ONG y las comunidades educativas (2006, p. 1).
- Adoptar programas flexibles con enfoques diferenciales de derechos dirigidos a los grupos poblacionales en situación de desplazamiento, de vulnerabilidad y con necesidades educativas especiales.

Delors (1998), en su informe a la Unesco, enfatiza en el valor o tesoro de la educación como una manifestación del espíritu de concordia, autoestima y deseo de convivir juntos como miembros activos de la aldea global. Para contribuir a una cultura de la paz y para garantizar el bienestar de las generaciones futuras, propone

cuatro pilares de la educación: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a convivir para toda la vida.

Existen también propuestas conceptuales para la formación integral, de gran trascendencia familiar, escolar y laboral. Sellés (2008), al hacer un compendio del pensamiento moderno, tras la lectura de recientes estudios filosóficos, fenomenológicos, hermenéuticos y literarios, encuentra un vínculo entre la amistad y la convivencia. Según este autor (p. 151), Kant concibe la amistad como la unión de dos personas a través del amor recíproco y del respeto, mediante tres tipos o dimensiones: la convivencia, la estética y la amistad moral. La primera está basada en las necesidades de la vida; la segunda se refiere a ese sentimiento sensible, gusto o placer mutuo entre los amigos que practican la convivencia; la tercera, más universal y más perfecta, está caracterizada por sentimientos como la sinceridad, la confianza, la amabilidad, la jovialidad. El autor aporta a una pedagogía de la amistad haciendo hincapié en cómo cultivarla, pues conocerse a sí mismo implica mutua exigencia y es la base para la práctica de otras virtudes.

Justificación

Se hace necesario auscultar de qué modo los maestros y estudiantes definen y construyen relaciones de convivencia, respeto, paz y seguridad ciudadana en la escuela, con el fin de elaborar propuestas pedagógicas que posibiliten tal propósito. ¿Cómo enseñar mejor?, parece una pregunta muy vaga, pero la enseñanza no es cuestión de recetas, fórmulas rígidas, diseño de planes ni seguimiento de derroteros. Se requiere una disposición a ver y comprender con profundidad las situaciones visibles e invisibles que emergen de la acción cotidiana como resultado de una práctica pedagógica reflexiva.

La enseñanza puede verse como una oportunidad de investigación (De Tezanos, 1998). El proceso parece simple, pero hacerlo implica todo un proceso sistemático: observar situaciones, formularse preguntas, cambiar un aspecto importante, ensayar o experimentar, reflexionar sobre la propia experiencia, escribir, comparar los hallazgos con los de otros colegas. El proceso reflexivo vuelve la mirada *hacia mí mismo* y mejora la acción educativa, algo que es posible y necesario porque la escuela está saturada de problemas complejos. En este caso, se trata de un grupo de practicantes que inician su aprendizaje de la investigación, inherente a su ejercicio profesional.

Metodología

Enfoque investigativo. Asume las características del paradigma interpretativo-comprensivo de investigación cualitativa en el aula.

Casos. Como casos, se tomaron cinco colegios oficiales a los que están vinculados cinco practicantes de licenciatura; dentro de ellos, cinco grupos, constituidos por un promedio de 45 estudiantes cada uno. Los criterios para elegir los diarios de

los cinco practicantes se definieron en cuanto a que fueran aquellos más completos y donde se registraran abundantes narraciones de indisciplina, agresividad y dificultades con la convivencia escolar.

Instrumentos. Se utilizaron instrumentos etnográficos tales como el diario de campo, en el cual se registraban transcripciones de clases, reflexiones, descripciones y narraciones de lo observado.

Primeras descripciones del colegio

La observación, la descripción, el registro de datos y la interpretación de los contextos escolares son las primeras competencias que adquiere un practicante en su contacto con las instituciones y los grupos a los cuales enseña. Estas habilidades se convierten, a la vez, en un logro significativo para demostrar una innovación en las formas de enseñar a investigar desde el currículo, puesto que las instituciones esperan que en el desarrollo de las prácticas educativas, la universidad ofrezca aportes a los proyectos institucionales.

Permanentemente, los practicantes hacen lecturas comprensivas de textos y contextos escolares (Goetz & Lecompte, 1988). La práctica educativa, entonces, ya no consiste sólo en preparar clases y desarrollarlas. Con el deseo de aprender a investigar, ellos seleccionan lugares y momentos importantes de la vida institucional. Se ubican en lugares claves del colegio, toman notas y registran lo que observan: salones, pasillos, baños, patio de recreo, salida y entrada a clase, izadas de bandera, reuniones de padres, jornadas culturales, día de elección del gobierno escolar, biblioteca, cafetería, paradero del bus de los estudiantes, eventos deportivos. Todos estos son espacios de convivencia portadores de sentidos.

El PEI, el Manual de Convivencia, el modelo pedagógico, los planes curriculares, archivos y documentos, son fuentes de consulta obligada para comprender en detalle la dinámica organizativa del colegio. Se logra comparar lo que está escrito en los documentos institucionales con lo que realmente sucede en los espacios escolares donde los actores conviven, aprenden y desarrollan procesos formativos.

Los practicantes describen los símbolos del colegio, los actores que allí interactúan y prescriben la manera como afrontan situaciones conflictivas o no conflictivas. En los símbolos están implícitos la filosofía institucional, los principios pedagógicos y el sistema de valores que iluminan los ideales formativos. Así por ejemplo, el color amarillo, blanco o verde de la bandera; un búho, una pluma o un libro abierto en el escudo, representan paz, riqueza de la región, hermandad, prosperidad, ciencia, sabiduría o libertad. Frases o lemas como *virtud, ciencia y saber* o *formar hombres para la paz y la convivencia ciudadana*, pueden leerse en un mural de la institución. También queda plasmada en los diarios aquella costumbre, sobre todo en las escuelas públicas, de iniciar la clase tomando lista, revisando la tarea, anunciando el tema del día. Antes de estas rutinas, es clave rezar, leer una oración, llevar una frase alusiva a un valor sobre la justicia, la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, el

cumplimiento del deber, el buen trato entre compañeros y autoridades. Detrás de estas rutinas, los practicantes con espíritu investigativo ven algo más para interpretar y comprender la vida escolar.

En cuanto al tema de la convivencia escolar, en las primeras páginas de los diarios se leen registros como los siguientes:

El Colegio XX fue creado en 1939, en un sector estratégico de la ciudad. Hay aproximadamente 600 estudiantes matriculados, procedentes de diferentes barrios. En su misión, el colegio se preocupa por fomentar los valores, aprender contenidos para la vida y formar ciudadanos útiles a la sociedad con responsabilidad, moral y valores humanos. Se imparte una formación integral basada en los principios “aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir”, que aunque no siempre se dan totalmente en la vida real, por lo menos permanecen en las intenciones de la comunidad educativa (P1M, D/16/03/05)⁵.

El primer obstáculo de la convivencia escolar: las quejas

A los practicantes, según se interpreta en sus diarios, no les resulta difícil preparar y desarrollar una clase. Les encanta hacer materiales, diseñar juegos, buscar actividades lúdicas, creativas y amenas. Pero un problema que amerita solución, desde el primer día de clase, es el de las quejas como indicador de indisciplina. El siguiente es un listado de quejas registradas en los diarios:

- La disciplina esta vez fue difícil de manejar.
- Esto es el caos.
- No tuve un momento en que pudiera explicar en orden.
- Hacen sentir triste al profesor.
- Malas notas, carpetas sucias, guías no resueltas.

⁵ Para efectos del análisis y presentación de resultados, se estableció la codificación en orden alfabético por apellido de los cinco practicantes (P1, P2, P3, P4, P5), seguida de la fecha en que se registró la entrada en el diario de campo. P1M, P2M y P3M son mujeres, P4H y P5H son hombres. Ejemplo: (P1M, D/03/16/06). Léase: Practicante 1 mujer, diario/marzo 16 de 2006. Esta codificación se aplica durante todo el artículo.

- La recocha, el desorden, la falta de atención.
- Grosería, gritos, rebeldía, bostezos, charlar mientras explico, saboteo.
- Distraídos, interrupciones, tiempo insuficiente.
- Preguntas aisladas del tema, no responden a la pregunta. Dar vueltas alrededor del mismo tema.

Creo que es difícil enseñarles a los jóvenes de hoy. Están desesperados por saberlo todo, pero a la vez no quieren hacer nada. Los estudiantes son muy tiernos, pero no sé, me ponen muchas quejas y nunca sé qué decirles. Todo el rato les dije: no les pongan cuidado, ellos verán, ellos son los que se incomodan, creo que hay que entenderlos (P1M, D/16/03/06).

Según los practicantes, las quejas son sólo para llamar la atención, para interrumpir el desarrollo de la clase y molestar al profesor, aunque creen que los niños no lo hacen con intención de *sabotear*. No ven mala intención en ellos, sino que son *ponequejas* por naturaleza. Optan por escucharlos siempre y darle importancia a lo que dicen. Pero al tratar de solucionar la queja, se va mucho tiempo de la clase:

Yo no me metía a preguntar por qué lo hacía, ni a solucionar la situación de inmediato. Sólo le decía que más tarde vamos a ver qué hacemos. Vaya siéntese. Y yo continuaba mi clase (P2M, D/18/03/06).

Los reclamos frecuentes *atormentan* a los profesores principiantes

Otro tema que predomina en los diarios, como factor que *atormenta* a los practicantes en su proceso de consolidación pedagógica, es el de los reclamos, especialmente en cuanto a las evaluaciones. La preocupación por los procesos evaluativos es otra prioridad de los participantes al diseñar los planes de clase. Identifican fortalezas y debilidades y se ingenian estrategias para mejorar. Ante todo, se nota el deseo por crear un ambiente agradable para la evaluación: que los estudiantes tengan éxito, que den cuenta de lo que aprenden y que ellos mismos corrijan sus errores. La siguiente muestra se extrajo de un largo listado:

- Profe, súbame la nota.
- ¿Y eso lo va a calificar?

- ¿Va a recoger las guías?
- ¿Con este trabajo lo puedo recuperar?
- ¿Si lo corrijo me pone más nota?
- Profe, corrijame a mí.
- Profe, póngame un chulito.
- Profe, póngame que me revisó la tarea.
- Profe, ¿cómo voy? Oiga, ¿cómo puedo recuperar eso?
- Usted no sabe calificar, nos van a regañar, nos van a castigar.
- Siempre somos los mismos.
- Pero por qué yo. ¿Yo qué hice, cómo lo recupero?
- ¿Cierto que somos muy malos en el grupo?

Con voz temblorosa y angustiada, una practicante corroboró verbalmente lo que escribió en su diario:

Reconocí que no estaba preparada para responder de inmediato a las quejas de los estudiantes, debido a la atmósfera del salón, al ambiente y a mi impaciencia. Este es un momento difícil para mí. ¿Cómo los callo?, ¿qué les digo?, ¿qué otra actividad se me ocurre?, ¿por qué no les gusta la canción? Me gustaría hacer muchas cosas pero no estoy segura de hacerlas. He tratado de cambiar mi inseguridad y lo he logrado (P2M, D/15/03/07).

No obstante, los reclamos o las exigencias también se originan en las normas institucionales, a través de los directivos.

Esta clase fue un problema grandísimo para mí. Se me exige que debo establecer el orden. Yo tuve que parar durante varios minutos la clase porque los niños no podían centrar su atención. Estaban hablando demasiado y no hacían nada. Tuve que pedir ayuda a la coordinadora y ella me pidió escribir en un papel la razón por la cual ellos no querían la clase. Me di cuenta de que algunos estudiantes estaban confabulados. No querían dejar dar clases a ningún profesor porque no les atendían los reclamos. Empezaron a hacer recocha, entonces

el director de grupo habló con ellos. Estoy nervioso y necesito mejorar. Hace falta un psicólogo en la práctica (P4H, D/12/04/07).

Estas situaciones no son ajenas al proceso formativo de los nuevos profesores; la mejor opción, es enfrentarlas con madurez. El mejor pretexto para ir más allá de aplicar instrumentos y técnicas de investigación en el aula es asumir una actitud cuestionadora, reflexiva, comprensiva y propositiva frente a situaciones reales. Así, los problemas relacionados con la convivencia, la agresividad y la indisciplina escolar no se quedan en *la queja*, ni terminan con la aplicación taxativa de un reglamento institucional.

Momentos de tensión: la indisciplina no deja enseñar bien

No sólo en las clases *aburridas* o *costura*, como suelen llamarlas algunos estudiantes cuando son demasiado fáciles o no las consideran importantes para su vida, se presenta indisciplina; esto se ve también en las clases exitosas y productivas. Un practicante valoró *muy bien* la planeación de su clase, aunque encontró muchas dificultades:

Tal como lo tenía previsto en mi plan de clase, comencé organizando el salón, oyendo una canción y mostrándoles la cartelera que había elaborado desde la semana pasada. Sé que debo llevar materiales creativos y desarrollar un proceso metodológico de acuerdo con los intereses de los estudiantes. Al preguntarles por el tema anterior, ellos se acordaron de todo. Me entendían lo que quería decirles a pesar de la mala acústica del salón y del poco espacio libre para recorrer, porque son 45 personitas amontonadas en un aula no muy grande. A los niños que saben dibujar les gusta pasar al tablero, sus trabajos quedan tan hermosos que sirven de guía para otros compañeros. Al final de la clase jugamos bingo para hacer un refuerzo de los temas vistos. Estoy seguro de que los observadores⁶ se llevaron una impresión muy buena del grupo, tanto del manejo en general, como del aprendizaje de cada alumno. Por los cuadernos y los ejercicios desarrollados, se ve que la mayoría ha avanzado; son muy juiciosos y todo lo hacen con alegría y creatividad. En cuanto a la metodología y dominio del tema, la clase en sí estuvo muy bien hasta cuando les dije que hicieran grupos de a cuatro para jugar. La idea les gustó pero no dejaban de hablar y hacer indisciplina. Nos demoramos casi 50 minutos para terminar porque se les olvidaba lo que debían hacer, o yo no sé si no entendían los dibujos de la tabla. No basta con llevar las clases bien preparadas; aunque

⁶ Clase observada por otro compañero practicante y la asesora de práctica.

llevo materiales y los planes de clase corregidos, hay momentos muy difíciles que no soy capaz de controlar (P1M, D/11/05/07).

La indisciplina se constituye en un foco tematizable. El practicante se enfrenta a esa tensión entre querer enseñar *muy bien*, preparar material creativo y lúdico, desarrollar clases divertidas y menos aburridas, fomentar la participación, llevar metodologías activas, formular logros alcanzables, usar bibliografía actualizada, ser puntual, pero aun así la indisciplina es inevitable y se convierte en el mayor obstáculo. Es el factor que más tiempo, esfuerzo y dedicación demanda, no sólo por parte del practicante, que apenas se está formando como profesor, sino también de los profesores con muchos años de ejercicio profesional.

Del análisis de los diarios, también se alcanzan a perfilar tipologías de clases con cierto nivel de contraste comparativo: clase aburrida-clase exitosa, ambientes favorables-ambientes desfavorables, clases activas-clases monótonas, clases planeadas-clases no planeadas.

También he tenido clases horribles. Yo grito y grito. Los estudiantes no quieren. No había ambiente para una clase. La verdad, no sé proporcionar ese ambiente bueno que siempre he deseado (P1M, D/21/11/07).

Los viernes yo quería llorar, quería que me enfermara. ¡Que haya una reunión de profesores, una jornada cultural, una izada de bandera o que suene rápido la campana! Me angustia el solo hecho de saber que voy a ese salón (P3M, D/011/08/06).

Violencia verbal, irrespeto, agresividad y baja autoestima

La sana convivencia en el aula mientras se está enseñando se ve interferida por problemas de violencia verbal, irrespeto, agresividad y baja autoestima. Los participantes observan, recopilan, registran y sacan a la luz toda clase de episodios. Para los practicantes, las situaciones narradas a continuación los conmovieron profundamente. Ellos las escriben de esta manera:

No es posible que unos muchachos, que en realidad son niños, tengan problemas tan grandes. ¿De qué sirve que haya un Manual de Convivencia (lo que antes se llamaba el reglamento estudiantil) si en las aulas, en los pasillos y en los corredores se hace todo lo contrario? (P5H, D/14/04/07).

Se empujan cuando hay juegos o actividades lúdicas, gritan, se golpean, se patean, se insultan, dicen palabras feas (P2M, D/14/06/07).

Me impactó tanto uno de esos jóvenes, que se sienta al fondo del salón como queriendo decir que no se metan con él. Si le pregunto dice que no sabe; si lo cambio de puesto no le gusta. Los profesores, el psicólogo y el rector saben que es drogadicto. Su aspecto, su forma de llevar el uniforme, su intranquilidad, pero sobre todo su tristeza o enojo, lo revela en sus ojos. A veces da miedo mirarlo, parece que se lanza a agredir (P3M, D/26/07/07).

Una vez llegó un niño nuevo. Lo rechazaban totalmente. No querían ni verlo, ¡Qué pesar! Le decían “sapo”, “lambón”, “homosexual”. Ellos dijeron que lo que más odiaban era a Luis⁷, que lo detestaban, que querían que se fuera de ahí. Yo me tuve que parar al frente de él para que no lo golpearan ni lo rechiflaran. Lo remití al psicólogo. Después de eso, lo incluí en los grupos de trabajo. A lo último ya no era tan agredido (P1M, D/12/08/06).

En séptimo C fue un caos, un desastre. ¡Qué desilusión! Dos niños de los que se sientan en la parte de atrás empezaron a pelear, yo no sé por qué. Pero esto era horrible. Ellos se pateaban y se golpeaban. No sabía qué hacer, decidí suspender la actividad. A mí me daba miedo meterme entre los dos porque me golpeaban a mí también. Ellos estaban muy enojados. Llamé al coordinador pero no hizo nada. Dijo que más tarde volvía. En este momento yo no sabía qué hacer (P1M, D/16/07/06).

No importa que la clase esté bien planeada, pues de pronto puede surgir algo como *¿Qué hago ante una situación de estas? Aquí se me cambia el libreto*. Es un choque. Una cosa es tener la mente preparada para saber que siempre va a pasar algo inesperado, pero otra cosa es saber lo que realmente va a ocurrir. Por ejemplo,

que a la mitad de la clase un estudiante le dé una cachetada a otro. ¡Se me cambió el libreto! Cualquier persona, por experimentada que sea, se sorprendería con esto. Cuando se trata con personas siempre se presentan cosas que yo no he previsto (P4H, D/17/07/06).

Son apreciaciones que los practicantes sustentan en las discusiones de evaluación, apoyados en los diarios en los que registran las reflexiones, las observaciones de contextos, las transcripciones de clase, sus sentimientos, emociones, fallas y aciertos.

⁷ Luis es nombre ficticio como todos los que aparecen en el documento, con el fin de proteger la privacidad de los participantes.

Este es un listado corto de conductas clasificadas como agresivas durante las clases:

- Gritar, dar puntapiés, rechiflar.
- Romper el lápiz del compañero.
- Reírse cuando el otro habla.
- Mirar con enojo, dar quejas.
- Golpear el pupitre.
- Sacudir los hombros.
- Agredir físicamente.
- Insultar al compañero.

Un practicante descubrió razones por las cuales unos estudiantes rechazan a otros para trabajar, aun cuando el compañero fuese buen estudiante.

He observado que mis estudiantes se expresan muy crudamente. Su compañero decía: es arrogante, copia, no sabemos nada, es grosero. Este no me gusta, entiende los temas pero huele maluco (P2M, D/16/05/06).

Frente a los casos particulares se arriesgan a inventar y ensayar estrategias diferentes para modificar rutinas y comportamientos indeseados:

Siempre que yo entro al salón, los estudiantes nunca están preparados ni listos para iniciar la clase. Me siento desanimada por el desorden porque es imposible iniciar la actividad. Se sabe que los muchachos son más indisciplinados, ellos no pueden permanecer en sus respectivos puestos; también se cansan más rápido que las niñas. Al final de la clase, ellos sienten ansiedad por salir rápido y me piden que termine la actividad más temprano, nunca organizan el salón y aunque encuentren las sillas ordenadas, las dejan al revés. Parece elemental, pero la organización del aula incide en el éxito de mi clase y éste será un punto que puedo atacarlo desde ya (P5H, D/14/04/07).

Los espacios del aula: ¿Espacios de convivencia?

Según los datos de los diarios, los espacios pasan inadvertidos. Los practicantes empiezan la clase sin prestar atención a la manera como se distribuyen los estudiantes o dónde se ubican objetos distractores. De pronto, los organizan en pequeños grupos, en parejas o en círculos para hacer alguna actividad lúdica, al tiempo que reflexionan acerca de la funcionalidad de los espacios como factor determinante para incrementar o disminuir los comportamientos agresivos, con el fin de generar un ambiente favorable para el aprendizaje.

¿Qué efecto pedagógico se produce en cada lugar? Como una obra teatral, el aula de clase es un escenario vivo y expectante: hay desplazamientos, coreografía, actores, interacciones, personajes, escenas, nudos, desenlaces, persuasión de un público, uso de lenguajes, gestos, mímicas, discursos, diversidad de públicos, audiencias, intérpretes, intereses, emociones, tiempos y mensajes. Hay lugares óptimos para el profesor, territorios óptimos para los charlatanes, lugares especiales para los participativos, sitios propicios para los apáticos, posibilidades de mirada, sillas privilegiadas para los sobresalientes, en fin, todo un mundo de significados para profundizar, comprender y modificar los espacios donde se aprende y se forma.

Ayudados por el análisis detallado de las observaciones, los practicantes logran delimitar espacios, demarcar territorios para captar la atención, caracterizar la diferencia entre las filas de adelante, de atrás, de la izquierda, de la derecha, del rincón del fondo, del lugar contiguo al tablero, los espacios lejanos y cercanos, los que más recorre el profesor y a donde nunca va. Cada uno de éstos tiene particularidades y ejerce efectos diferentes en las acciones.

Esta clase en noveno B fue un desastre. Mis estudiantes no querían clase porque era el día del 'jean day'. Este día consiste en que los estudiantes pagan cierta cantidad de dinero para asistir al colegio sin el uniforme. Se supone que van a estudiar, pero ellos sólo van a mostrar sus nuevas pintas. Durante la primera parte de la clase, ellos estuvieron hablando sobre sus vestidos. Les pedí insistentemente que organizaran las filas, pero a ellos no les importaba. Yo insisto, no sé cómo trabajar en este grupo. Ellos son jóvenes, presentan confusión, desorden, falta de atención y de interés. Yo quiero enseñarles con juegos, que se sientan felices. A las alumnas que más conversan las senté en diferentes grupos de trabajo y funcionó mejor (P3M, D/16/09/07).

Salones muy fríos en el sótano o el calor insoportable del último piso, el sudor de los que entran corriendo o salen de la clase de educación física, las paredes sin pintar, los baños malolientes, las canecas de basura llenas, ayudan en nada a la convivencia escolar. A medida que se profundizan las observaciones, aparece en los diarios una variedad de temas, de los cuales se estructuran listados de cambios y mejoras realizadas cada vez que se desarrolla una nueva clase.

Yo creo que los estudiantes trabajaron en silencio por mucho rato porque les di las instrucciones claras. También porque les di un tiempo determinado para realizar cada actividad y también porque ellos se encargaron de preparar sus propios materiales y porque estaban familiarizados con lo que estaban haciendo. A veces no trabajan, no porque no sea importante, sino porque no fui claro en explicarles la actividad (P4H, D/16/04/07).

Los estudiantes críticos o problemáticos; sus nombres son fáciles de reconocer y de aprender. Los estudiantes conversadores siempre se sientan en la mitad del salón. Los estudiantes buenos se sientan cerca del tablero. Este grupo es realmente grande. Es necesario desarrollar buenos métodos. En estos momentos no creo que pueda ser capaz de ayudar a mis estudiantes. ¿Será que soy capaz? (P1M, D/18/04/06)

Cuando el trabajo grupal no funciona

Reconocer las dificultades es un paso indispensable para comprender y generar un ambiente de sana convivencia durante las clases. Se percata de que sus estudiantes se confunden, no cumplen los ejercicios en el tiempo asignado, no todos participan, el salón se desorganiza cuando hacen juegos. El trabajo en grupo, muchas veces, se presta para incrementar el desorden y la rivalidad. Las interacciones entre estudiantes no son óptimas, necesitan cualificar el trabajo individual y grupal, prestar especial atención a ciertos estudiantes que interfieren siempre en el trabajo, que son demasiado tímidos o que piden permiso constantemente para salir del salón.

Las guías de aprendizaje, los materiales y las instrucciones claras ayudaban, siempre y cuando estuvieran bien hechas y los estudiantes las entendieran; de lo contrario, era un esfuerzo inoficioso. Los juegos, por el contrario, generaban mayor indisciplina, aunque se diga que a los estudiantes les gusta aprender jugando. Así mismo, el trabajo grupal, si no se sabe dirigir en grupos numerosos y en aulas estrechas, genera mayores problemas y prefieren no realizarlo. No siempre los estudiantes se llevan bien con todos. El trabajo grupal funciona en ciertas condiciones y en determinados momentos, grupos y temas.

El trabajo en grupo se presta para que algunos trabajen colaborativamente y otros quieran estar solos. También se presta para hacer indisciplina. Preparé material para revisar los temas vistos en grupos de a cuatro. A cada grupo le repartí un tema para hacer una cartelera. De cada grupo me llamaban para explicarles de nuevo porque no habían entendido. Antes de finalizar la clase, los alumnos ya estaban listos para salir, no quisieron exponer porque no les gusta salir al tablero y porque les da pena hablar en público. Sinceramente, la disciplina fue un desastre (P4H, D/29/10/07).

Fue la última hora del día. Me sentí mal porque pedí a los estudiantes trabajar en grupos, pero no funcionó. Ellos estuvieron hablando a gritos con sus compañeros, sin empezar el trabajo asignado. Yo no podía evitar esto. Un profesor del salón contiguo me pidió que los calmara. Pienso que es muy difícil enseñar a un grupo cuando es tan numeroso porque no todos van a tener la oportunidad de participar; y es más, se necesita participación activa y no siempre se tiene tiempo suficiente (P5H, D/19/10/07).

Me di cuenta de que algunos alumnos son muy activos y son los que inician el desorden cuando terminan rápido el trabajo. Más aún, sé que debo esforzarme para tener paciencia ante la barrera y la patanería del adolescente. Pienso que debo ingeniarme otra estrategia para que todos se mantengan ocupados y dejen trabajar (P5H, D/09/06/06).

La relación con el grupo es indicador de satisfacción o frustración

La aceptación de los practicantes por parte del grupo es una preocupación constante. Ellos siempre desean sentirse bien en clase y procuran que sus estudiantes lo perciban así. Cuando se dan cuenta de que el grupo no quiere sus clases, se entristecen, se desmotivan y aseguran que lo más difícil de controlar es la actitud.

Controlar el carácter de un adolescente es una tarea difícil. Sin embargo, no es imposible canalizar tal estado de comportamiento. Eso pude percibir de mi primera experiencia como profesor en esta práctica. Creo que debo hablar con Paola. Su cara demuestra signos de disgusto. No le gusta la materia (P4H, D/09/07/07).

Quiero ser una buena profesora y que los estudiantes y yo disfrutemos cada clase. Hoy realmente disfruté la actitud de este grupo. Me gustaría que mis estudiantes tuviesen esta misma actitud durante todo el tiempo, porque en esta forma ellos pueden aprender muchas cosas y pueden hacerlo todo con mucho amor (P2M, D/20/08/06).

En verdad, me siento muy satisfecho de la manera como manejé mi clase. Descubrí que lo más difícil de esta profesión es, sin lugar a dudas, cambiar la actitud del educando frente al deseo de aprender y dejarse ayudar. Escuché, al final de la clase, frases de agradecimiento por parte de varios alumnos. Tengo una palabra para recordar: gracias (P2M, D/21/11/06).

El trabajo es la mejor arma para controlar la indisciplina y generar un ambiente de colaboración, respeto y alegría. El trabajo demasiado fácil es causa de indisciplina.

Hoy les llevé colores, mapas, juegos y figuras de papel. Los niños prestan más atención a lo que se les enseña y quieren aprender cada vez más. Hay niños que se sienten muy tristes de estar ahí, pero nosotros como maestros debemos tratar de que ellos se sientan bien en la escuela y estimularlos a que hagan muchas cosas. Pienso que, como practicantes, nosotros podemos aportar ideas para afrontar todas las situaciones en nuestro salón de clase, pues el educador debe participar en la solución de sus propios problemas y desde la universidad podemos abrir caminos (P3M, D/21/10/07).

Como consecuencia de las observaciones detalladas en el aula, los practicantes establecen diferencias entre lo que hacen al principio y lo que logran hacer al final de su proceso formativo, para mejorar la convivencia y disminuir la indisciplina. Al comienzo de su práctica, cuando aún no son muy competentes para observar y tomar correctivos, hacen lo siguiente:

- Gritan a los alumnos.
- Regañan (aunque no me gusta regañar, toca).
- Llaman al director de grupo o al titular de la materia.
- Los apuntan en el anecdotario o libro de control del colegio.
- Acuden al reglamento.

Los registros más frecuentes son los de conductas agresivas, que constituyen un punto de reflexión importante para la calidad del aprendizaje. El practicante lo refleja al escribir su reflexión:

Me siento muy mal teniéndolos que apuntar en el control. No sé cómo controlarlos, no sé cómo tratarlos. Creo que voy a buscar soluciones hasta dar en el punto clave, pero no voy a gritar ni a regañar. Eso lo que hace es fomentar aún más la indisciplina y crear en ellos una mala imagen de mí (P3M, D/14/07/07).

De estas reflexiones se pueden deducir implicaciones claves para la formación de un educador. El profesor practicante parece no estar de acuerdo con aquellas prácticas comunes en las escuelas, que consisten en apuntar a los niños en un cuaderno anecdótico, hacerles firmar compromisos, llamar a los padres de familia para imponer correctivos y, por último, sancionarlos.

Así mismo, aunque en esta última etapa de su formación universitaria se espera que los practicantes ya sean autónomos, responsables y estén listos para dirigir los grupos en los colegios, en las asesorías se les sugieren correctivos como los siguientes con el fin de ayudar a mejorar las situaciones descritas:

- Hacerles llamados de atención verbales.
- Buscar manejo de asesoría individual.
- Indagar sobre las dificultades de los estudiantes.
- Dejar que se responsabilicen y aprendan del error.
- Informar a la coordinación con intención formativa, no punitiva.
- Dejar consignado el progreso que se le ha hecho al estudiante.
- Establecer compromisos mutuos.
- Evaluar y autoevaluar permanentemente.
- Dar importancia a la convivencia como factor de un aprendizaje exitoso.
- Convertir los contextos escolares en escenarios propicios para la interpretación y la reflexión.
- Convertir los problemas cotidianos en problemas investigativos.

En las páginas finales de los diarios se leen expresiones de satisfacción:

Terminé la clase. Hoy me siento más feliz que ayer. Ahora me he desempeñado mejor. Observo con otros ojos. Con un aplauso demostraron su satisfacción (P1M, D/21/11/06).

Estos son buenos ejemplos de datos investigativos, de acuerdo con las características propias de cada grupo. Se requiere conocer en profundidad lo que significa enseñar y aprender en ambientes poco propicios para la convivencia, lo cual se logra con un nivel de investigación. Los practicantes comprenden también que con hacer mecánicamente lo que a otros les resulta bien, no siempre se obtiene el mismo éxito. Por eso es fundamental, reflexionar sobre *mi propia* acción y optar por cambios y mejoras a partir de procesos investigativos. Esto es, apreciar mejor la relación entre la investigación, la acción y el mejoramiento continuo.

Conclusiones

En la etapa de avance del proceso investigativo que se lleva a cabo actualmente en el currículo de formación de la Universidad de Caldas, donde la práctica educativa ocupa un lugar preponderante, hay grandes progresos, sobre todo por parte de quienes han comprendido el valor de escribir la experiencia, ubicados en contextos reales de aprendizaje, enseñanza y convivencia. El tema de la indisciplina, la agresividad y el clima general de trabajo como factores que afectan la convivencia en el aula se convierte en un foco tematizable para comprender, profundizar y transformar.

Compartir sus experiencias orales o escritas en diarios de experiencia, diarios de campo o diarios investigativos, como suele llamarse a este instrumento, es una oportunidad para aprender a investigar o, mejor, para convertir el aula y la escuela en escenarios investigables. Al profundizar en los registros escritos, se está construyendo una memoria de la experiencia reflexionada, que coincide con lo que Schön (1998) denomina reflexión en la acción y reflexión sobre la acción.

Con datos reales tomados de los contextos educativos, el practicante piensa en estrategias directas inmediatas que lo ayudan a reconocerse como futuro educador y a cualificar su desempeño. Estos datos los entusiasman más porque perciben que su acción educativa va más allá de explicar un tema y evaluarlo, que su desempeño sí puede verse como una fuente de símbolos y sentidos. Estos procesos investigativos les dan más seguridad para tomar decisiones acordes con las características de sus estudiantes y de las instituciones formadoras, así como también para dejar un aporte a las universidades que gradúan educadores.

Al final de su práctica, cuando ya se sienten más competentes para observar y tomar correctivos, demuestran mayor profundidad en los análisis y son capaces de tomar decisiones autónomas y compartidas.

Si bien los educadores en proceso de formación demuestran mucha ansiedad por conocer más a sus estudiantes, empezando por el mínimo detalle de aprenderse el nombre de cada uno, es muy notoria su sensibilidad para generar ambientes facilitadores de aprendizaje y para descubrir factores ocultos en sus prácticas cotidianas que afectan el aprendizaje y los procesos formativos. Perciben que la escuela y el aula son entornos naturales complejos, donde abundan las acciones, la palabra hablada y escrita, y donde las instituciones tienen como misión formar hombres para la paz, la convivencia y la democracia.

La comprensión de los sentidos y significados que emergen en las relaciones con las personas que conviven en la institución ha sido uno de los logros superados a partir de los registros observacionales detectados en los diarios. Son preocupaciones constantes de los practicantes para evitar malestar en los estudiantes y garantizar el éxito en los procesos de clase en medio de un ambiente de convivencia, disciplina y calma:

- Propiciar ambientes confortables para desarrollar las clases.
- Relacionarse muy bien con los estudiantes y con los profesores.
- Procurar que tanto el profesor como sus estudiantes se sientan bien.
- Lograr que participen.
- Preparar actividades lúdicas, interesantes y colaborativas.
- Realizar evaluaciones agradables y exitosas.
- Conocer más a cada niño.
- Leerles las tareas y corregirlas.
- Estimular a los niños para que entiendan y hagan bien los trabajos.
- Saber diseñar un plan y ejecutarlo sin necesidad de encasillarse en él.
- Aprender a querer a sus estudiantes.
- Saber preguntar constantemente por lo que sucede y por qué sucede.

Al finalizar este artículo, es pertinente retomar las voces de los practicantes participantes:

Creo que, de alguna manera, lo hemos estado haciendo. Yo veo el avance porque cada vez que escribo en mi diario, me fluyen más ideas y me siento mejor. Y esta es una de las cosas que siempre he querido hacer: escribir para expresar lo que pienso y siento, acerca de todo lo que pasa a mi alrededor (P5M, D/28/11/07).

Y la convivencia, la agresividad y la indisciplina en el aula, fueron la columna vertebral de lo que pasa alrededor de la enseñanza, el aprendizaje y los procesos formativos.

Referencias bibliográficas

- COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Autor. Disponible en <http://www.mincultura.gov.co/eContent/library/documents/DocNews-No227DocumentNo356.PDF>
- COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA (2006). *Ley de Infancia y Adolescencia 1098 de 2006*. Bogotá: Autor. Disponible en <http://www.unicef.org.co/Ley/2.htm> Consultada el 30 de noviembre de 2008.
- COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá: Autor. Disponible en http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_archivo_pdf.pdf Consultado el 30 de julio de 2008.
- COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1994). *La reforma educativa. Ley General de Educación*. Bogotá: Ediciones Fecode.
- COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Bogotá: Autor.
- DE TEZANOS, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía; aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo en la investigación social*. Bogotá: Ánthropos.
- DELORS, J. (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: Unesco.
- GLASER, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- GOETZ, J. P. & LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GUILLOTTE, A. (2003). *Violencia y educación. Incidentes, incivildades, autoridad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MAGENDZO, A. (2007). Alteridad y diversidad: componentes para una cultura y pedagogía de los derechos humanos. *Conversaciones Pedagógicas*, 4, 13-20.
- ORTEGA, R. & MORA-MERCHÁN, J. (2005). *Conflictividad y violencia en la escuela*. Sevilla: Díada.
- PÁEZ, R. (1991). El salón de clase: un mundo de sujetos. En M. Rueda, G. Delgado & M. A. Campos (comps.). *El aula universitaria* (pp. 327-336). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- QUINTERO, J., MUÑOZ, J. F. & MUNÉVAR, R. A. (2005). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*, 3.^a ed. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

RESTREPO, B. (2007). ¿Es importante la investigación en la formación y acción del maestro? ¿Qué tipo de investigación? ¿Por qué? Tres miradas a la práctica docente. *Conversaciones Pedagógicas*, 4, 45-53.

SANTIUSTE, V. (2005, octubre). *Los conflictos entre los alumnos: características e intervención para una mejora de la convivencia*. Ponencia presentada en el XXVI Congreso: La formación profesional y la convivencia escolar: dos retos para la inspección educativa.

Asociación Nacional de Inspectores de Educación, Salamanca, España. Disponible en http://www.anie-anies.org/Congresos/Salamanca_2005/Ponencias/ Consultado el 30 de noviembre de 2008.

SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SELLÉS, J. F. (2008). La educación de la amistad: una aproximación conceptual. *Educación y Educadores*, 11, 145-166.